

Blömeke, Sigrid

Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie.

Weinheim/München: Juventa 2002. 250 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 5, S. 765-769



Quellenangabe/ Reference:

Blömeke, Sigrid: Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim/München: Juventa 2002. 250 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 5, S. 765-769 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40225 - DOI: 10.25656/01:4022

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-40225>

<https://doi.org/10.25656/01:4022>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Ulrich Herrmann

„Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen 625

Allgemeiner Teil

Peter H. Ludwig

Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand 640

Jürgen Raithel

Mutproben im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter. Befunde zu Verbreitung, Formen und Motiven 657

Jürgen Wiechmann

Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten 675

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

Die Anfänge der protestantischen Erweckung in den Niederlanden: Religionspädagogische Deutungen der Hochwasserkatastrophe von 1825 695

Marc Depaepe/Frank Simon

Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? Das Beispiel Belgiens 718

Diskussion

Heinz-Elmar Tenorth

Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 734

Besprechungen

Klaus Prange

Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden 756

Fritz Osterwalder

Barbara Friehs: Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem 759

Ulrich Raiser

Werner Schiffauer/Gerd Baumann/Riva Kastoryano/Steven Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern 763

Sigrid Blömeke

Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie 765

Marcelo Caruso

Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert 769

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 773

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Essay

Ulrich Herrmann

“Educational Standards” – Expectations and conditions, limits and opportunities	625
---	-----

Articles

Peter H. Ludwig

Partial Separation of the Sexes – Disappointed Hopes? An assessment of mono-educative learning environments for equalizing educational opportunities	640
--	-----

Jürgen Raithel

Tests of Courage During the Transition from Childhood to Adolescence – Findings concerning their dissemination, forms, and motives	657
--	-----

Jürgen Wiechmann

The Transfer of Knowledge on Innovations – The perspective of schools as active units of action	675
---	-----

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

The Beginnings of the Protestant Awakening in the Netherlands: Religious and pedagogical interpretations of the flood disaster of 1825	695
--	-----

Marc Depaepe/Frank Simon

Open-Air Schools: A marginal appearance in pedagogical history as a reflection of socio-historical processes of modernization? The example of Belgium	718
---	-----

Discussion

Heinz-Elmar Tenorth

Caught in its Own Tradition – Educational science in view of National Socialism. A collective review of recent publications	734
---	-----

Book Reviews	756
--------------------	-----

New Books	773
-----------------	-----

In Frankreich wird, um das republikanische Prinzip der Egalität zu schützen, die Schule als öffentlicher Raum streng vor allen familiären Einflüssen geschützt. Nur so können objektive und gleiche Bewertungskriterien für alle garantiert werden. Dem steht die deutsche Auffassung, wonach einer der Grundpfeiler des öffentlichen Erziehungssystems die Verantwortung der Eltern für die schulischen Leistungen ihrer Kinder ist, diametral entgegen. Diese unterschiedlichen Konzeptionen sind durchaus folgenreich für die Kinder aus Einwandererfamilien. Während in Frankreich die Aneignung ziviler Kompetenzen der Schule obliegt und sie insofern dort erlernt werden können, gelten in Deutschland als Maßstab für zivile Kompetenzen die verinnerlichten Werte, die in der familiären Sozialisation angeeignet werden. Besonders Gewicht bekommt dieser Umstand dadurch, dass die Verhaltenserwartungen an die Familien in Deutschland implizit bleiben, was es Einwandererfamilien besonders erschwert, die „richtigen“ Umgangsformen zu erlernen. Mit anderen Worten, bei einem Versagen der Schüler versagen die Familien gleich mit. Ähnliches gilt für das „richtige“ Verhalten im Unterricht. Hier wird den Schülern an deutschen Schulen ein hohes Maß an situativer Kompetenz abverlangt, da auch in diesem Fall die Verhaltensregeln nicht explizit gemacht werden und oft von Lehrer zu Lehrer variieren. Die Inkonsistenz der Regeln stellt für viele Einwandererkinder oftmals eine Überforderung dar. Schlechte Zensuren wegen „auffälligen Verhaltens“ sind an der Tagesordnung.

Im Kapitel „Auffassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation“ arbeitet Mannitz Lösungsstrategien von Einwandererkindern heraus. Sie beobachtet einen Prozess der diskursiven Assimilation, der sich stark an den national spezifischen Diskursen und nationalen Selbstbildern orientiert und diese als Ressourcen für eigene Identifikationsprozesse nutzt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die offizielle Akzeptanz partikularer kultureller Identitäten in den Niederlanden und in Großbritannien eine Identifikation sowohl mit der Herkunftsgruppe wie auch mit der übergreifenden Staatsbürgerschaft der Aufnahmegesellschaft

begünstigt. In Deutschland und Frankreich hingegen führt die Abwertung kultureller Andersartigkeit bzw. die Nichtanerkennung kultureller Differenz zu spiegelbildlichen Gegenreaktionen. Für Deutschland lässt sich eine defensive Rückzugshaltung ausmachen, die sich in einem „Fehlen jeglicher Emphase (unter den Migrantenkindern)“ für Identifikationen mit der Mehrheitsgesellschaft ausdrückt. In Frankreich wiederum erteilt die vehemente Einforderung nach Anerkennung kultureller Differenzen dem offiziellen republikanischen Programm der Indifferenz eine Absage. Allen Migrantenkindern gemeinsam ist die Strategie der Trennung von formaler Staatsbürgerschaft, der ein lediglich instrumenteller Wert zugesprochen wird, und partikularer kultureller Identität, die das Bedürfnis nach kollektiver Zugehörigkeit stillt.

Die dichte Beschreibung schulischer Praxisformen in den Kontext einer komparativen Analyse übergreifender gesellschaftlicher Diskurse zu stellen ist die eigentliche Stärke dieses Bandes. Die hierdurch erreichte Weitung des Blicks kann der interkulturellen Bildungsforschung wichtige Anstöße geben. Das Buch sollte aber auch für Lehrende an deutschen Schulen und für Praktiker in den hiesigen Bildungsministerien von Interesse sein; denn betrachtet man die Inhalte schulischer Ausbildung als ein Desiderat gesellschaftlicher Diskurse, so ist das Zeugnis, welches der deutschen Gesellschaft in Bezug auf den Umgang mit Migranten ausgestellt wird, nach wie vor besorgniserregend.

Ulrich Raiser
Humboldt Universität,
Inst. f. Sozialwissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin.
E-Mail: ulrichraiser@gmx.de

Lilian Fried: *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung*. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim/München: Juventa 2002. 250 S., EUR 15,-.

Die Schulentwicklungsforschung hat das Bild der Erziehungswissenschaft von der Instituti-

on Schule in den letzten zehn Jahren nachhaltig bereichert und verändert. Schule wird nicht länger allein als Summe von Handlungen der beteiligten Einzelpersonen gesehen, als funktionierende Einrichtung, in der Störungen und Probleme – seien sie auch noch so häufig – den Ausnahmefall darstellen, sondern das Zusammenspiel der Personen, ihre Abhängigkeit von organisationsbezogenen Rahmenbedingungen sowie die Eigendynamik des Systems Schule finden Berücksichtigung – mit der Folge, dass Antinomien, Paradoxien bzw. Unsicherheiten (auch im Hinblick auf Unterricht) als Regelfall und nicht als Ausnahme angesehen werden. Entsprechend haben reine Handlungstheorien zur Erklärung beispielsweise des langsamen Reformtempos an Schulen an Boden verloren, ohne dass bisher eine Einbindung der Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung in andere Metatheorien (sieht man von ersten Ansätzen in der Tradition des Strukturalismus Oevermannscher Interpretation ab) vorgenommen wurde. Lilian Frieds Vorhaben, eine systemtheoretische Rekonstruktion vorzunehmen, ist daher nahe liegend und notwendig.

Bevor darauf im Folgenden näher eingegangen wird, sei zum einen darauf hingewiesen, dass die Tragfähigkeit von rein systemtheoretischen Ansätzen für das Feld von Schule und Unterricht vermutlich auch wiederum skeptisch beurteilt werden muss, da solchen Ansätzen, die Ego-Alter-Handeln und Systemfunktionen gleichermaßen berücksichtigen – eine Integration von Durkheim und Weber also, wie sie von Parsons über Giddens bis Alexander vorgenommen wird –, stärkerer Erklärungswert zukommen könnte. Um Missverständnisse zu vermeiden, muss zum anderen darauf hingewiesen werden, dass Frieds systemtheoretischer Rekonstruktionsversuch eine wichtige Lücke aufweist. Sie verzichtet nämlich – vermutlich war ihr Manuskript bereits abgeschlossen – auf eine Einbeziehung des postum veröffentlichten Werkes von N. Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 2002.

Die Konsequenzen dieser Lücke sind allerdings weitreichend, da sich die Luhmann-Experten in der Bewertung dieses Bandes weitgehend einig sind (vgl. z.B. die Rezensionen

von D. Benner in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 [2002], S. 151–155, und von D. Horster in: *Handlung – Kultur – Interpretation* 11 [2002], S. 395–410). Der 1998 verstorbene Systemtheoretiker nimmt darin eine Akzentverschiebung gegenüber dem mit K. E. Schorr zusammen verfassten Aufsatz „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (1979) vor, indem er Interaktionen in seine Betrachtungen einbezieht. Damit kommt Luhmann seinen erziehungswissenschaftlichen Kritikern einen wichtigen Schritt entgegen, für die traditionell das Subjekt (Luhmann 2002: ‚Person‘) und sein Handeln (Luhmann 2002: ‚Kommunikation‘) im Fokus der Betrachtung stehen. Der – nunmehr revidierte – Beitrag von Luhmann/Schorr (1979) und seine Weiterentwicklungen (insbesondere N. Luhmann/K. E. Schorr [Hrsg.]: *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1996) stellen allerdings die zentrale Basis für Frieds Arbeit dar. Diese behält m. E. dennoch ihren wissenschaftlichen Wert, da auf der Basis der Vorarbeiten von Fried einerseits unschwer eine Übertragung auf Luhmanns letztes Werk erfolgen kann, dessen Kerninhalte sich schon im Jahrzehnt zuvor abzeichneten. Darüber hinaus hat Fried Luhmann quasi zu Ende gedacht, indem sie die jüngst öffentlich gewordene Akzentverschiebung bereits selbst vorgenommen und für das Interaktionssystem Unterricht, das in Luhmanns Band am stärksten ein Fragment geblieben ist, umgesetzt hat.

Ausgangspunkt des vorliegenden Bandes ist die Beobachtung, dass Schule durch eine hohe Veränderungsresistenz geprägt ist. Ihre systemtheoretische Suche nach Erklärungen und Lösungsansätzen folgt immer zwei Fragestellungen: Zum einen stellt sie die Frage danach, wie Schulentwicklung eigentlich vonstatten geht, und zum anderen versucht sie die Rolle des pädagogischen Professionswissens – als eines ihres Erachtens bedeutsamen Verbindungsstücks zwischen Theorie und Praxis – zu bestimmen. Diese bereits im Titel deutlich werdende Positionierung führt Fried einleitend noch einmal ausdrücklich aus. In Auseinandersetzung mit der gegenwärtig – wieder einmal – geführten Debatte über den Lehrberuf als Profession erkennt sie die strukturelle Differenz zwischen Theorie- und Praxiswissen

an. Sie weist aber auch darauf hin, diese wegen der gegenseitigen Resonanzfähigkeit der beiden Wissensformen nicht zu überziehen. Angesichts der hierzu bereits seit mehr als 200 Jahren wiederholt überzeugend vorgelegten Reflexionen von J. F. Herbart über E. Weniger bis N. Groeben kann dies als tragfähige Ausgangsposition angesehen werden, womit auch die Grenze der Überlegungen *sensu* Oevermann aufgezeigt ist. Die inhaltliche Bestimmung und berufsbiografische Entwicklung des Professionswissens nimmt Fried in Anlehnung an den – derzeit in der Tat überzeugendsten – Ansatz von R. Bromme vor.

Frieds Rekonstruktion zeichnet sich durch eine stringente Gliederung aus. Unter den Gesichtspunkten des Forschungsverständnisses, des Theorie-Praxis-Verständnisses, des Beitrags zur Schultheorie und der Definition pädagogischen Professionswissens analysiert sie zunächst kurz die erziehungswissenschaftlichen Metatheorien geisteswissenschaftlicher, empirischer, kritischer und postmoderner Provenienz und anschließend ausführlich die Systemtheorie von Niklas Luhmann. Alle Analysen münden in eine bewertende Zusammenfassung (die allerdings leider nicht so erschöpfend sind, dass sie für sich allein lesbar wären) unter den beiden leitenden Fragestellungen. Zentrale Grundgedanken werden in Form von Grafiken verdeutlicht (auch hier sei wieder kritisch angemerkt, dass ein stärkerer Bezug auf vorhandene Nomenklaturen das Verständnis erleichtert hätte). An die theoretische Auseinandersetzung schließt sich eine empirische Erhebung in Form einer Befragung von Personen aus der Schulpraxis im Hinblick auf ihr pädagogisches Professionswissen und die darin enthaltenen – für die Systemtheorie bedeutsamen – strukturellen Inkohärenzen an.

Fried wählt die Systemtheorie, nachdem sie unter ihren beiden leitenden Fragestellungen bei geisteswissenschaftlicher, empirischer, kritischer und postmoderner Erziehungswissenschaft Schwächen entdeckt und ihren Wert für eine Bestimmung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule und ihrer Entwicklungsmechanismen als nicht hinreichend eingeschätzt hat. Sie gibt in diesem Abschnitt einen prägnanten Überblick, in dem wichtige Punkte angemessen angesprochen werden.

Dennoch werden sich schon allein aufgrund der – absichtlich – nicht vollständigen Darlegung der Strömungen und der – immer schwierigen – Auswahl von Vertretern nicht alle Leserinnen und Leser mit Frieds Kritikpunkten einverstanden erklären können. So muss z.B. darauf hingewiesen werden, dass die empirische und die kritische Erziehungswissenschaft keineswegs abgeschlossene Phasen der disziplinären Entwicklung darstellen, so dass in neueren Ausformungen bekannte Defizite zum Teil überwunden sind.

Welche Form von System stellt die Schule aus systemtheoretischer Sicht nun dar? Fried kommt zu dem Ergebnis, dass eine zentrale Rolle in der Erklärung der Veränderungsresistenz von Schule spielt, dass diese eben kein einheitliches System ist. Schule setzt sich aus drei Untersystemen zusammen: dem Interaktionssystem „Unterricht“, dem Organisationssystem „Bildungssystem“ und dem Reflexionssystem „Pädagogisches Professionswissen“, die sich jeweils entsprechend ihrer Eigendynamik entwickeln.

Den Kern von Schule stellt Fried zufolge der *Unterricht* dar, der sich weitgehend unabhängig vom Bildungssystem entwickle. Um sein Ziel (Lernen der Schülerinnen und Schüler) zu erreichen, weist er eine in vielfacher Hinsicht asymmetrische Struktur auf: in der Personenzahl der sich gegenüber stehenden Interaktionsgruppen, in ihren Chancen auf Kommunikation etc. Zur Unterstützung liegen zwar Unterrichtstechnologien (z.B. Konzepte) vor. Da aber die unterrichtlichen Wirkfaktoren nicht eindeutig bestimmt werden können, schließt sich Fried dem Luhmannschen Postulat vom ‚Technologiedefizit‘ an. In diesem Zusammenhang grenzt Fried Erziehung von Unterricht u.a. mit der Begründung ab, dass aufgrund des Wertepluralismus unter den Schülerinnen und Schülern keine Erfolgsgarantie bestehe. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob dieser Mechanismus nicht doch auch für den Unterricht gilt. Schon im Kognitivismus (nicht erst im Konstruktivismus) wird auf die entscheidende Bedeutung von selbstständiger Verarbeitung der Lerninhalte durch die Schülerinnen und Schüler in Anknüpfung an ihre Lernvoraussetzungen hingewiesen, um Lehr-erfolge erzielen zu können.

Das *Bildungssystem* ist, systemtheoretisch gesehen, durch eine Tendenz zur Überregulierung (‚Bükratie‘) gekennzeichnet, damit im autopoietischen Sinn keine Entscheidung gefällt wird, die von den Systemmitgliedern abgelehnt werden könnte. Folge ist die bekannte Flut von Lehrplänen und Kontrollen durch Zensuren auf immer kleineren Ebenen (Schularten, Schulklassen, Schulfächern ...).

Mit ihrer Analyse des *Pädagogischen Professionswissens* stellt Fried einen Anschluss an die gegenwärtige Diskussion um die Professionalisierung des Lehrberufs her. Historisch gesehen, entstanden Professionen, die eine Sonderform beruflichen Handelns darstellen, als Folge der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionen. Professionsinhaber haben die Aufgabe, spezifische Wissensbestände durch stellvertretende Deutung für Laien anzuwenden. Im Unterschied zu anderen akademischen Berufen handelt es sich nicht um systematische Wissensbestände, die auf eindeutige Situationen übertragen werden können, sondern das professionelle Handeln ist durch unstrukturierte Situationen, ein soziales Gegenüber und die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer wissenschaftlicher Wissensbestände gekennzeichnet. Der Lehrerberuf kann daher als Profession angesehen werden und wird von Luhmann hier auch eingeordnet. Früher hat er dies ausschließlich in negativ klingender Diktion als ‚Technologiedefizit‘ bezeichnet; in seinem letzten Werk klingt die Analyse bei weitem nicht mehr so negativ, sondern es wird eher konstruktiv die Bedeutung von Paradoxien für pädagogisches Handeln herausgearbeitet.

Wirksame Schulentwicklung würde eine Ko-Evolution der drei Systeme ‚Unterricht‘, ‚Bildungssystem‘ und ‚Pädagogisches Professionswissen‘ erfordern. Ist das allein schon schwierig genug, steht darüber hinaus jedes System für sich in Verbindung mit diversen Umweltsystemen (den Funktionssystemen Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Familie sowie den Protestsystemen soziale Hilfe und soziale Bewegungen). Vor diesem Hintergrund wäre es also eher erstaunlich, wenn Veränderungen in der Schule in hohem Tempo vor sich gehen würden.

In Ergänzung zu ihrem Theoriezugang führt Fried eine Befragung von Lehrpersonen und „pädagogischem Establishment“ (gemeint sind Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte) vor. Diese empirische Erhebung macht deutlich, dass im Denken der Pädagogen vor allem versucht wird, die Paradoxie zwischen Erziehung und Selektion als zwei gesellschaftlichen Funktionen von Schule durch distanzlose Identifikation mit Ersterer und Abwehr Letzterer aufzuheben. Luhmann (2002) hat diese Paradoxie zuletzt mit der Aufnahme des Gedankens von zwei unterschiedlichen Codierungen (vermittelbar/nicht vermittelbar in Bezug auf Erziehung und – wie schon früher – gut/schlecht in Bezug auf Selektion) stark gemacht. Diese Veränderung der Luhmannschen Position ist seinem Perspektivenwechsel weg von der Schnittstelle Interaktion/Organisation hin zur Schnittstelle Gesellschaft/Organisation geschuldet (vgl. die genannte Rezension von Horster). In der gegenwärtigen ‚Nach-PISA-Ära‘ ist darauf aufmerksam zu machen, dass gerade die von Fried herausgearbeitete Entparadoxisierungsstrategie der Pädagogen möglicherweise eine höchst unerwünschte Nebenwirkung aufweist. Selektion nach Leistung hat nämlich einen zutiefst aufklärerischen Hintergrund, indem sie Selektion nach sozialer Herkunft ersetzen sollte. Die Selektionsfunktion gänzlich zu ignorieren und damit nicht zu reflektieren trägt aber ggf. erst dazu bei, dass weltweit nirgendwo ein engerer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen besteht als in Deutschland.

Abschließend stellen sich drei Fragen: die nach dem Mehrwert an Erkenntnis für eine Analyse der Schulentwicklung durch Hinzuziehung der Systemtheorie, die nach dem Geltungsbereich von Frieds Arbeit (und indirekt auch von Luhmanns Erziehungstheorie) und die nach der Zielgruppe des Buchs. Der Mehrwert ist schnell zu erkennen: Die Komplexität des Systems Schule und seine prinzipielle Tendenz zur Autopoiesis anstelle von Wandlungsfähigkeit werden eindrucksvoll deutlich. Ein gravierendes Defizit ist allerdings die ausbleibende Suche nach dem subjektiven Sinn des Handelns von Lehrpersonen und Schülern, die Integration der Komponente des Individuums und seines Handelns in die The-

oriediskussion also. Hieraus resultiert möglicherweise auch eine Einschränkung hinsichtlich des Geltungsbereichs. Aus international-vergleichender Perspektive liest sich der Band nämlich wie eine sehr deutsche Diskussion. Wenn das Reformtempo in anderen Ländern vielleicht auch nicht das erwünschte Maß erreicht, zeigt sich dort doch eine deutlich stärkere Wandlungsfähigkeit von Schule und Unterricht. Nicht nur die PISA-Spitzenreiter aus Skandinavien haben innerhalb weniger Jahrzehnte ihr Schulsystem mit geradezu dramatischen Veränderungen für das individuelle Lehrerhandeln, die Schulverwaltung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler erneuert. Auch Länder wie Großbritannien, Kanada und die USA haben immer wieder erfolgreich Reformen durchgeführt. Was ist also das Blockierende in Deutschland? Die Systemtheorie erreicht bei der Beantwortung dieser Frage ihre Grenzen.

Für wen lohnt sich das Buch? Wie schon beim Original (Luhmann) bedarf es auch bei Fried einiger Anstrengung, den systemtheoretischen Ausführungen zu folgen. Dies gilt v.a. für in der Luhmannschen Terminologie unkundige Leserinnen und Leser. Ob es daher für den Personenkreis, der im Buch selbst zu Worte kommt (die Schulpraktikerinnen und -praktiker), geeignet ist, darf bezweifelt werden. In erster Linie trägt es zur Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft bei und ist damit vor allem wohl für deren Akteure geeignet.

Prof. Dr. Sigrid Blömeke
Humboldt-Universität, Unter den Linden 6,
10099 Berlin

Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“*. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert (Neue Pestalozzi-Studien, Bd. 7.) Bern/Stuttgart: Haupt 2002. 239 S., EUR 24,-.

Unter den in den letzten Jahren formulierten Forschungsperspektiven auf dem Gebiet der pädagogischen Ideengeschichte stellen die Arbeiten der schweizerischen Gruppe um Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Daniel Tröhler

eine richtungsweisende Entwicklung dar. Exemplarisch dafür waren Theorie, Fragestellung und Methode, mit der sich die Bildungshistoriker dieser Gruppe mit Pestalozzi als einer der wichtigsten Gestalten der pädagogischen Geschichtsschreibung auseinandergesetzt haben. Vielleicht ist diese Wahl zum Teil aus der Tatsache erklärlich, dass die Gruppe in dem Land tätig ist, in dem am Anfang des 19. Jahrhunderts eine dichte Landschaft von unterrichtstechnologischen Alternativen und Experimenten bestand. Bereits in der umfangreichen Studie von Osterwalder über den Pestalozzianismus des 19. Jahrhunderts definierte dieses Forschungsnetz ein Programm, in dem selbstbewusst die Entmythologisierung Pestalozzis betrieben wird.

Eine Besonderheit dieser Unternehmung liegt darin, die institutionelle Infrastruktur des Werks Pestalozzis und ihre interessengeleitete Aufnahme in der Lehrerschaft herauszuarbeiten und somit neu zu interpretieren. So wurde z.B. der Lehrerkult um Pestalozzi in der deutschsprachigen Pädagogik nur um den Preis einer äußerst selektiven Rezeption möglich. Die Diskurse in der Publizistik und in den Verbänden – beide zunächst als Orte behandelt, in denen eine professionelle Identität erkämpft wurde – zeigen die erheblichen Umdeutungen, Verzerrungen und Verdrängungstaktiken, die in den hitzigen Kämpfen des Volksschullehrerstandes um eine Verbesserung seiner Stellung eingesetzt wurden. Diese Auseinandersetzung führte zu Argumentationsnöten, die sich diese Forschungsgruppe aufzudecken und zu analysieren zum Ziel gesetzt hat. Die Konstruktion von Missverständnissen um die Person und das Werk Pestalozzis war zugleich eine leitende Idee in den verschiedenen Studien zur internationalen Pestalozzi-Rezeption.

Nun ist Pestalozzis „Methode“ der Gegenstand der analytischen Bemühungen. Der vorliegende Band verfolgt die Generalthese, dass die Bewertung der „Methode“ bei der Herausbildung des Pestalozzianismus die „erstaunlichste“ (S. 7) aller Rezeptionsleistungen seines Werks gewesen sei. Daniel Tröhler, der Autor des Einführungsreferats einer vom Zürcher Pestalozzianum organisierten Tagung, deren Ergebnis dieses Buch bildet, vermutet, dass ein